

「戦後教育科学論争」への展望

A Perspective on “the Controversy on the Science of Education” in Post -War Japan

田 中 武 雄
Takeo TANAKA

概要

「戦後教育学」において、デュルケム教育理論が無視されてきた、という議論がある。

黒崎勲・清田夏代は、その遠因を 1950 年代後半に展開された〈教育科学論争〉に見ていた。当時、デュルケム教育理論は注目されはしたが、教育実践と教育科学との関連性の究明が求められた〈教育科学論争〉のなかでは、必ずしも、理解されたとは言いがたい。

デュルケム理論が、「教育の科学」と「教育学（ペタゴジー）」を概念的に区別し、しかも、「実践的理論」は教育学（ペタゴジー）に属するとしていたからである。しかし、“多元社会”の進展に伴って、再び、“デュルケム・ルネサンス”が叫ばれている今日、改めて〈教育科学論争〉に立ち返っての見直しが求められている。

キーワード：教育科学 教育実践 デュルケム

Abstract

There was an argument that Durkheim's education theory had been ignored in Post -War Education in Japan. Isao Kurosaki and Natsuyo Seida regarded “the Controversy on the Science of Education” developed in the 1950's as the remote cause. Although Durkheim's education theory was widely noticed in those days, it was not necessarily understood in “the Controversy on the Science of Education “ which centered around the relationship between educational practice and science of education. The reason is that Durkheim's theory conceptually distinguished between “science of education” and “pedagogy”, and moreover, he thought that “educational practice” is a part of pedagogy. With the development of plural society, “Durkheim Renaissance” is advocated again. I think that it is necessary to reexamine “the Controversy on the Science of Education ”.

Keywords: Science of Education educational practice Durkheim, Emile

目次

1. 問題設定
2. 「教育科学論」に対する立場～教育実践をめぐって
3. 〈教育科学論争〉におけるデュルケムの位置
4. 「戦後教育科学論争」の今日的意義

1. 問題設定

黒崎勲・清田夏代は、『デュルケムと現代教育』（同時代社、2003）の「訳者あとがき—教育科学論争とデュルケム教育学説—」において、「戦後教育学」のなかで、デュルケム教育学説の意義が無視あるいは不当なほど軽視されてきたとのべ、その遠因を、「科学的であることと価値的であることとの関係を軸に研究方法上の論争が展開され」た、1950年代後半の〈教育科学論争〉に見ていた⁽¹⁾。

確かに、すでに戦前において、宗像誠也は、「教育の科学といふ語を、最初にはつきりと規定して用ひたのは、デュルケムであらう。」⁽²⁾（『教育』岩波書店、1939.10）とのべ、勝田守一も、「その著は『教育の科学』の古典的提唱といってよい。」⁽³⁾（「教育の科学と価値について」宗像誠也編『教育科学』国土社、1956）と注目してはいた。

そのなかで、宗像は、「教育の科学にとつて最も根本的な問題は、要するにそれと実践との関係をいかに考へるかという点にかかつてゐるであらう。デュルケムも・・・実践とは無関係な純粋學術的認識を主張したのであつた。・・・かかる客観的認識が、結果に於いて実践の指導に応用され得ることは予想してゐるのである。」⁽⁴⁾と言っていた。

また、勝田も、デュルケムにおいて、「教育学は実践の組織的な体系ではなく、『実践に関する思想（イデ）の体系』であるということである。・・・教育の科学は、実在を説明するという唯一の目的をもつのだが、教育学は行為を指導するという意味で実践の理論ということになる。」⁽⁵⁾と指摘していた。

にもかかわらず、教育の科学（science de l'éducation）と教育学（pédagogie）とを厳密に理論的に区別するデュルケム教育学説の真価は理解されなかったという。そして、1970年代のいわゆるデュルケム・ルネサンスの時期にも、教育学研究はその影響圏の外側におかれたままであり、そうした「教育的」発想に内向する状況を打破し、教育への理論的関心を社会諸科学の中に位置づけ直すこと、すなわち、デュルケムの再評価が、黒崎・清田の問題意識であった。

〈教育科学論争〉に対する黒崎の着目は、すでに1994年8月の第53回日本教育学会（於：東北大学）課題研究報告「1950年代の教育行政学の再検討：新しい研究領域の成立と研究の分化」にうかがうことができる。そこでは、「1950年代は、教育科学論争の時代

と特徴づけられるのではないだろうか。・・・藤田英典氏が、この教育科学論争を評して、『教育学と教育社会学の論争』と把握しているのは、今日のテーマに即して、きわめて適切な分析だと思う。・・・1950年代を新しい領域の成立と分化の時代と呼ぶとすれば、そのもっとも端的な姿をここに確認することができる。」とのべていた⁽⁶⁾。

再び黒崎・清田論文にもどっていえば、『『教育学と教育社会学との境界確定』論争と総括された1950年代の教育科学論争』（藤田英典「教育社会学研究の半世紀」『教育社会学研究』50、1992⁽⁷⁾）と評される〈論争〉の“過去”をではなく、その“今日”的意味が問題なのである。すなわち、ここでは論争当時のデュルケム教育学説に対するマルクス主義教育学理論の側からの批判（例えば、矢川徳光『国民教育学』1957が挙げられている）ではなく、それを継承した（と、黒崎・清田がのべる）のちの堀尾輝久『現代教育の思想と構造』（岩波書店、1971）におけるデュルケム教育学説が問題なのである。何故ならば、それこそが、（例えば、国家を「道德の教師」と位置づけること等）戦後教育学が定着させてきたデュルケム像だからであるという。

勿論、〈論争（史）〉は、常にその今日的意味を問題にする。しかし、黒崎・清田は、〈論争〉の土台である「戦後教育学（史）」そのものの再検討を問題提起していたのである。

とすれば、ここで、その歴史的土台に立ち返って、「戦後教育科学論争」がなお課題としてのこした“未発の可能性”を展望しなければならない。

2. 「教育科学論」に対する立場～教育実践をめぐって

それでは、1950年代後半に展開された〈教育科学論争〉とは、何であったのかである。

例えば、「その総体においてはきわめて多岐にわたる問題提起と研究成果をふくんでいるが、・・・『教育構造』論争と『教育実践』論争との二つの論点を特立できるであろう。」⁽⁸⁾、あるいは、「1954年における海後勝雄の問題提起をきっかけとして教育史研究会に矢川徳光を加えた論者で史的唯物論と教育をめぐり議論された論争を『教育構造論争』と呼び、五十嵐頭や清水義弘による介入的発言を加えた論争の全体を『教育科学論争』と呼ぶ。」⁽⁹⁾とされている。それらを踏まえて、ここでは、〈教育科学と教育実践〉に焦点づけて見ていきたい。

ところで、当初において〈教育科学論争〉を概観したものとして、勝田守一編『教育学論集』（河出書房新社、1960）がある。そこに、五十嵐頭・清水義弘・海後勝雄のそれぞれ以下の所論が収録されている。

○五十嵐頭「教育と教育科学との実践的關係」（『民主教育論』青木書店、1959）

○清水義弘「教育科学論争と実践的理論の確立へ」（日本教育社会学会編『教育社会学研究』第13集〈教師・学校・社会〉、1958）

○海後勝雄「教育学方法論についての総括的提案」(『教育史研究』第6号、1958.5)

例えば、〈教育科学と教育実践〉についてである。五十嵐は、「教育科学の自覚・・・と、教育そのもの(教育実践)との距離の内容を教育科学成立の問題として、どのように考えるかということ」を問い、「教育現実にたいする実践的関心や教育現実の変革的实践が、その教育現実の科学的認識の成立にとって不可欠なほどの前提である」⁽¹⁰⁾とのべている。

対して、清水は、「実践性の強調が客観性の省略の危険性をもっていることについての実践的、方法論的反省がなされていないこと」及び「教育実践を対象とすること(すなわち教育研究)と、教育実践そのものが感性的に同一視されていること」⁽¹¹⁾を批判している。

また、海後も、「五十嵐顕氏による一種の実践中心主義では、実践を中核とした連続的な拡大のうちに、社会科学的研究領域や、理論的研究領域が不明確なままで巻きこまれてしまっている。」⁽¹²⁾と、疑問を投げかけている。

しかし、これらの論点对応は、〈論争〉の変化・発展を示すものであった。先の『教育学論集』の論稿は、何れも〈論争〉のきっかけとなったものではなく、それぞれの“続編”である。同『論集』の参考文献欄には、それぞれの最初の問題提起が掲載されている。

例えば、海後勝雄『教育科学入門』(東洋館出版社、1955)、同前・編『教育科学―課題と方法』(同前、1956)、五十嵐顕「教育科学における実践の問題」(宗像誠也編『教育科学』国土社、1956)、清水義弘『教育社会学の構造』(東洋館出版社、1955)、同前「教育科学の現段階と教育社会学」(同前・編『日本教育の社会的基底』国土社、1957)等々である。

このように、『教育学論集』が、〈論争〉開始時の論稿をではなく、いわばその“第2弾”を収録したのは、編者(勝田守一)が、続行中の〈論争〉の生産的な見通しを図ったものであろう。何れにしても、〈教育科学と教育実践〉に関わっていえば、〈論争〉開始以来の「論争点」は次のように推移している。

まず、清水義弘『教育社会学の構造―教育科学研究入門』(東洋館出版社、1955.5)は、「教育事実および教育問題を実証的客観的に研究する」教育科学と教育学を区別し、「教育学はたんなる理論ではない・・・それは思弁の体系ではなくして、実践の体系である。」⁽¹³⁾とのべ、関連して、教育学を、「実践的理論」(*théorie pratique*)としたデュルケムの規定にふれて、「理論から実践をひきだすのではなくて、逆に実践から理論をつくろうとする一つの契機、・・・一つの立場と理解したい。」⁽¹⁴⁾と指摘していた。

海後勝雄『教育科学入門』(1955.6)は、「教育科学は、もともと実践上の指導を見いだすための科学研究として発展したものであり、・・・いわば行動の指針へと導くものである。」⁽¹⁵⁾また、同・編著『教育科学―その課題と方法』(東洋館出版社、1956)においても、「教育の実践を離れて教育の科学はない」⁽¹⁶⁾としながらも、「教育科学の成果がただしいかどうかは、つねに実践によって検証されなければならない」とのべていた。しか

も、「実践の領域は子どもにたいする教師のはたらきかけ、すなわち教授＝学習過程に限定されることになる。教育技術学は、この領域を対象とするものである。」⁽¹⁷⁾と、実践を教育科学の対象から除外していたのである。

五十嵐顕「教育科学における実践の問題」(『教育科学』1956.12)は、このとらえ方は、「すでになんらかの形でできあがった科学的成果を前提にして考えられている」⁽¹⁸⁾ことであり、実践が、「科学成立の重要な契機として、とりあつかわれていないということである」⁽¹⁹⁾と批判した。なるほど、理論が実践に適用され、実践によって検証されるためには、その実践は、理論の成立に先んじて問題にされていなければならないであろう。

五十嵐が、実践を教育科学の成立以前の問題として先行させる根拠は、対象となる教育の独自性、特殊性にかかわっていた。すなわち、「教育という対象の特殊性は、実践の中で現われてくるのではないかということである」⁽²⁰⁾。教育実践の中に現れてくる特殊性とは、実践のもつ矛盾である。そして、その「矛盾に働きかけて矛盾の側面の関係や矛盾と矛盾の関係を意識的に非敵対的なものに変えるように働きかけ、矛盾が人格をもった人間への成長の力となるよう努力する」⁽²¹⁾ところに教育の本質があるとした。

次いで、清水義弘「教育科学の現段階と教育社会学」(『日本教育の社会的基底』1957)は、この〈論争〉では、「教育科学の科学性についてよりも、その実践性が問題にされて」⁽²²⁾、傍点一原文) いるとして、「五十嵐氏が教育科学の対象はもっとも身近な教育実践を主軸として限定されるべきだと主張されていることは正しい」⁽²³⁾と注目していた。その上で、実践と認識との関係に言及し、デュルケムを引いて、もし、五十嵐が、「認識はつねに実践に従属し、実践のためにのみ存在する」と解釈しているとすれば、それは、認識と実践、及び思考と行動を連続してとらえるプラグマティズムの立場ではないかと指摘していた。

先の『教育学論集』における〈論点〉の対応はこれらの経緯から出されたものである。

なお、編者の勝田は、「本書は、清水の所論を契機としてみるとみられる五十嵐の『教育と教育科学との実践的關係』(五十嵐『民主教育論』青木書店、1959年)から再録することにした。」⁽²⁴⁾と解説している。すでにのべたように、五十嵐は、教育実践が科学成立の契機であるのみでなく、むしろ認識の対象であり、教育が実在する基本的な範疇であることを主張していた。そのうえで、ここ(収録論文一引用者注)では、重ねてこうのべていた。

「結論的にいえば、教育研究のぎりぎりの問題は教育の実践の場面にしぼられるように考えられるのである。ということは、われわれの教育研究の対象の本領は、教育の実践において、ごまかしがきかないような切実さで発揮されるからである。……たんてきにいえば、教育研究の対象(教育の矛盾)は、教育実践において初めて出現するからである」。⁽²⁵⁾

しかし、『論集』の収録論文で、海後は、「どんなに実践そのものを分析してみても、教育の歴史的社会的性やその法則のはあくはできない。そのためには別個の研究領域があるということなのである。」⁽²⁶⁾と付け加えていた。また、清水も、先の批判に続けて、「さらに、教育実践の概念規定が明確でないこと」⁽²⁷⁾を挙げていた。見るように、社会現象としての教育と実践との関連、教育実践を貫く価値観的立場と客観的立場、及びそもそも教育実践の概念をどうとらえるのか等々、が擦れ違いに了わたったのである。

しかし、清水は、最後に、次のような問題を投げかけていた。「かつて、社会学者デュルケムは、科学と技術の中間に実践的理論 *théorie pratique* の範疇を設定し、教育学をこれに属せしめたが、かかる実践的理論の構成こそ、今日の教育社会学の中核をなすものではなかろうか。・・・今や実践的理論は、大衆社会的状況のもとにおいては、硬直した科学や伝統的な理論にとってかわらねばならない」⁽²⁸⁾。確かに、ここでは問題に接近する方法までを提起するものではなかったが、今からふりかえれば見逃せないものであった。

また、海後勝雄もこうのべていた。「デュルケムが、客観的な事実を対象とする『教育の科学』と『教育および教授の理論、すなわち技術学』とを区別したことも、・・・いちおう常識的な区別としてうけとることができる。仮にデュルケムの『教育の科学』を実践の方へとぎりぎり押しつめていっても、科学的方法の対象外の大きい領域が残るということなのである」⁽²⁹⁾。しかし、当時、1950年代後半においては、これ以上の〈論争〉の進展を見せることはなかったのである。

3. 〈教育科学論争〉におけるデュルケムの位置

久富善之『現代日本の社会過程分析』（労働旬報社、1985）は、〈教育科学論争〉を分析して、なお、「勝田守一のデュルケム理解等が課題として残された」⁽³⁰⁾、とのべている。

「戦後日本の教育学において、デュルケム、マンハイムの社会学説を最も深く理解した教育学者」⁽³¹⁾と、著者自ら評する勝田の学説理解とはいかなるものであったのか。本書を手がかりとしてそれを瞥見する前に、少し戻って、黒崎・清田が指摘した「戦後教育学」におけるデュルケム評価をその出発点から確認しておきたい。

E・デュルケム（1858～1917）に対する注目が、すでに戦前からあったことは、先に宗像誠也の「教育科学論の検討」（『教育』岩波書店、1939.10）に見たとおりである。

当時の岩波講座『教育科学』（第十冊、1932.7）は、「デュルケム派の社会学」を掲載し、その中で牧野巽は、デュルケムが社会学をもって教育の性質を明らかにする最上の方法であると考えていたとのべ、「社会の各類型は自己特有の道德組織、政治組織、宗教組織等を有すると共に自己特有の教育を有する。・・・一言に云へば、教育とは若きゼネレーショ

ンの社会化である。」⁽³²⁾としていた。また、「彼（デュルケム—引用者注）は従来の直に実践を指導することを目的とする教育學（*pédagogie*）の外に、教育を純粹科學的理論的に研究する教育科學（*science de l'éducation*）を考へてゐた。これに対して教育學は社會學、心理學、及び教育科學等の結果を借り來つて、教育の技術を指導する實踐理論（*théorie pratique*）と云ふことが出来よう。」⁽³⁵⁾と付け加えていた。

これらを受けて、戦後いち早く城戸幡太郎は、『教育科學的論究』（世界社、1948.7）においてデュルケムについてふれている。そこでは、「デュルケイムは教育社會學なる言葉の代りに教育の科學（*science de l'éducation*）なる言葉を用ゐる。これは教育の規範を問題とする教育學（*pédagogie*）に対して教育の事實を研究するものとして區別された言葉であるが、・・・科學研究の方法論としては教育の科學と社會學或は社會科學と稱せられるものとは如何なる關係に立つものであるかを明らかにする必要がある。」⁽³⁴⁾と質し、さらに、「デュルケイムの如く教育を一つの社會的事實として、これを研究する學問を教育の科學（*science de l'éducation*）として教育學（*pédagogie*）と區別しようとしても、教育科學が問題とする教育事實は歴史的存在として發展する。・・・しかし教育の科學は飽くまでも教育を社會的事實として研究するものとすれば、それはデュルケイムの認めるやうに社會學の一部門となるに過ぎないのであり、殊にそれが歴史的存在として發展する限り史學の問題として研究されねばならぬ。」⁽³⁵⁾とのべられていた。

また、『教育史研究』No.1（教育史研究会、1954.5）には、いわゆる〈教育構造論争〉の発端となった海後勝雄「教育の構造とその發展法則について」が掲載されていたが、同・教育史研究会第3回研究会レジュメ「教育構造論の發展のために—その覚書」（海老原治善）も載っている。それによれば、I. 社會經濟構成と教育構造—社會科學としての教育学の（2）独占段階と教育学で、○クリーク、○デューイ、○デュルケイムの學說が検討されていて、「しかし、社會の機能ということを一応みとめても、その『社會』とはなにかになると、デュルケイムのような社會學のほかは、きわめて觀念的に、『社會』を構想している。」⁽³⁶⁾、傍点—原文）とまとめられていた。

さて、勝田守一のデュルケム學說理解についてである。勝田は、1950年2月、「教育目的の社會的考察」（『社會學評論』2号、〈特集・教育社會學〉）において、「デュルケムが、教育の目的あるいは本質を社會的事物として見出そうとした態度は正しい。しかし、われわれは、その個人と社會との規定の仕方から、教育を方法的社會化として把握すること以上に出なかつた點に疑問を抱かないわけにはいかない。」⁽³⁷⁾と、問題を投げかけていた。

知られているように、デュルケムは、『教育と社會學』*Éducation et Sociologie*（1922）のなかで、「われわれにとって問題となるのは、成人が年少者に対して加える作用のみで」⁽³⁸⁾あり、「教育とは、社會生活においてまだ成熟していない世代に対して成人世代によって行使される作用である」⁽³⁹⁾。すなわち「教育は、未成年者の体系的社會化であ

る。」⁽⁴⁰⁾と規定し、「個人的存在」(être individual)としての各人のパーソナリティを「社会的存在」(être social)に形成することを教育の目的としていた。

また、同じく、『道徳教育論』L'Éducation Morale (1925)においても、「教育は・・・何よりもまず、社会が、固有の存在条件を不断に更新するための手段なのである。・・・それゆえ、教育とは、・・・若い世代を組織的に社会化することなのである」。そして、社会的存在(l'être social)を「個々人の内部に作り上げること、これこそが教育の窮極目的なのである。」⁽⁴¹⁾とのべていた。

勝田の疑問は、このようなデュルケムのとらえ方に向けられたものである。しかし、他方、その「教育についての社会学的考察は、教育を教育それ自身の内部においてのみとらえようとする思想を無力にしている。教育は社会的過程であることを疑う教育者は次第に減少している。」⁽⁴²⁾と見ていた。そして、次のようにその意味を汲みとっていたのである。

「われわれは、教育の目的が社会によって規定されるというデュルケムの考え方を裏がえしにして、個人の生活と人間の発展が、個人的な教育目的を達成するために、社会的な意義にまで拡大されなければならないということ、また、そうしてはじめて、教育が人間的な意味を確保するということを明らかにしなければならない。そうした、社会的な教育目的は、必然的に社会改造の問題に連なるのである。」⁽⁴³⁾

次いで、勝田は、デュルケムが、教育の科学と教育学とを概念上区別した問題を取りあげている。因みに、デュルケムは、『教育と社会学』でこうのべている。「教育学は教育科学とは別個のものである。」⁽⁴⁴⁾「すなわち教育学は教育体系を科学的に研究するのではなくて、教育者の活動を嚮導する観念を提供するという見地から教育体系を考察するのである」⁽⁴⁵⁾。また、『道徳教育論』においても、重ねて言っている。「教育学は科学ではない。・・・それはまた、技術とも異なっている。」⁽⁴⁶⁾「教育学は、技術と科学の間にあるといえる。教育学は技術ではない。なぜならばそれは、組織的実践の体系ではなくして、実践と関連した観念の体系であり、理論であるからだ。この点では、教育学は科学に近い」⁽⁴⁷⁾。

勝田が問題にしたのは、このデュルケムにおける教育学(ペタゴジー)のおさえ方である。例えば、「デュルケムが、ペタゴジーを『教育の技術に関する思念の体系』とよんだのは、語源的にも伝統にしたがっているし、また当時、このことばのもとに理解されていたペタゴジー的知識の体系の性質にもよるものだった。」⁽⁴⁸⁾あるいは、「デュルケムによって、教育学(ペタゴジー)は『科学と技術との中間』のものであり『技術の観念の体系』とよばれて、教育の科学とは区別されるものであった。19世紀末から20世紀にかけて、『教育学』は、このような概念として特長づけられた。それは、・・・教育を人間と社会の科学の対象としてとらえようとする要求の側から、限定してとらえられたペタゴジーの姿

だった」⁽⁴⁹⁾ 等等。とすれば、「教育の科学と教育学とは概念上は区別されるのだが、それは現実にはどう関係するのかということである」⁽⁵⁰⁾。しかし、それは、デュルケムにおいても、必ずしも明示されていなかったのである⁽⁵¹⁾。

総じて、勝田の、デュルケム評価に向かう眼には厳しいものがあつた。〈教育科学論争〉の最中、「デュルケムのことばを借りれば、制度や慣行としての教育にとりくむ科学研究が、現実性という足がかりを失うまいとして、客観的になることによって、じつは暗黙のうちに、『政府の理論』になるという陥穽がある。」⁽⁵²⁾と“警告”を発していた勝田は、1968年4～6月の「政治と文化と教育」（『教育』国土社）のなかで、次のようにのべている。

「デュルケムが教育をフランスの第三共和国の政府の政策に奉仕させる理論に堕していったのに対する、批判・・・それはアランがいったように、デュルケムの社会学は、政府の理論にほかならないし、それは、『集団表象』という概念と関係があるのだが、これを担う主体は、社会そのものであり、社会そのものが神秘化され、個人が理想とし、なすべし、あるべし、とする価値は、社会そのものに具わっている、という考え方に連なる。・・・個人の社会化を『教育』とするかれの理論では、個人が社会集団と緊張の関係をもちながら、社会そのものを変えていくような成長の仕方を可能とする余地は見失われる。」⁽⁵³⁾

勝田守一・堀尾輝久「国民教育における『中立性』の問題」（堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店、所収、1971）に、近代市民社会の危機のなかでの「教育の中立性」の観念の変質に関わる、次のような件（くだり）がある。

「フランスにおいても、パリ・コンミュンの崩壊後に成立した第三共和国では、『民主主義』の擁護者としての国家は、国民に対する『民主的』道徳の指定者の地位に立つことになる。・・・デュルケムは、国家が、道徳的権威として、諸集団のインタレストに対立しつつ、個人を直接的な古い社会集団（家父長的家族・封建的諸集団・ギルドなど）の圧力から解放する役割をもつと考えている。したがって、国家は公教育の普遍的・共通的价值への監視者であるだけでなく、『理性・科学・民主的道徳の基礎をなす諸観念および諸感情等に対する尊重』という『本質的原則』を指示する地位に立つことになる。国家が公教育の道徳的指導者の位置に立つことが正当化されるのである。」⁽⁵⁴⁾

最初に、(1. 問題設定)でふれたように、黒崎・清田は、「ここには戦後教育学が定着させたデュルケム教育学説の像が明確に浮かび上がってくる。・・・(しかし)デュルケムの教育学説は、そのように理解されるべきものではない。」⁽⁵⁵⁾として、勝田・堀尾が引いたデュルケム文献（『教育と社会学』第1章－4節「教育に関する国家の役割」－引用者注）から「それを欠如しては社会が存在しえない共通の観念と感情とを創造することは実際に

は国家の権限には属していない。」⁽⁵⁶⁾ とのべている箇所を引用して、デュルケムは、国家が道德の内容を決定することを容認してはいない、と指摘している。

また、堀尾が、『現代教育の思想と構造』の第1部第2章「独占＝帝国主義段階における教育」のなかで、19世紀末以降の古典的市民国家の構造転換としての「現代国家」の特徴と関わって、「デュルケムは、国家を『道德的規律（秩序）』の『最高の器官（オルガン）』であり集団の特殊的インタレストの中和者であることによって個人の解放者であるとした。こうして、国家は道德的権威の保持者として、異端に対する不偏（中正）を要求する主体となったのである。」⁽⁵⁷⁾ とのべたことについても、同じく引用文献（『社会学講義』第4講「市民道德 国家の定義」－引用者注）からデュルケムが、「国家の本質的な機能は、個人の人格の解放にあるということになる。・・・国家による抑圧は、小集団から生ずるそれよりも人為的であるがゆえに、いっそう耐えがたいものである。」⁽⁵⁸⁾ と言っている箇所には関心を示さない、と批判を加えている。

黒崎・清田（訳者あとがき）の主眼点は、デュルケム国家及び社会理論における「二次的集団」（＝中間集団 *groupes secondaires*）の意義についてである。個人と国家の間に、国家と二次的集団が同時に存在し、しかも相互に均衡と抑制の関係に置かれていることの確認である。堀尾（及び勝田）は、そのデュルケム理論の可能性を無視しているというのである。さらに、すすめて、デュルケム教育理論における二次的集団としての「学校」の機能に着目し、「多元化社会」における教育制度論への適用をさぐっているのである⁽⁵⁹⁾。

しかし、デュルケム教育理論は、今日の多元化社会の文脈で見直されると同時に、当時の〈教育科学論争〉の時代的文脈でも読み解かれるべきであろう。清水義弘「デュルケムの教育論」（『教育社会学の構造』東洋館出版社、1955.5）は、論文をこう結んでいた。

「しかし、われわれによれば、彼（デュルケム－引用者注）の致命的欠陥は、方法論における『階級的感覚』の欠如にある。・・・階級的感覚をぬきにした社会的事実の研究は、科学的であろうとすればするほど、あべこべに人間から遠ざかることになるであろう。ヘーゲルの体系が顛倒されたように、デュルケムの体系も顛倒されなければなるまい。」⁽⁶⁰⁾

また、下って、久富善之『現代教育の社会過程分析』（労働旬報社、1985）も、次のように指摘していた。「デュルケムを特徴づけるのは、階級的視点の欠落である。彼は階級闘争をも道德的混乱の一病理現象とみなした。そして社会を基本的には階級的亀裂のない一体のものとするがゆえに、国家を社会における最高の道德的実在と捉える道德教育論を展開することになった。」⁽⁶¹⁾

4. 「戦後教育科学論争」の今日的意義

すでに見てきたように、1950年代後半における〈教育科学論争〉は、主には、教育科学論における教育実践の位置づけをめぐる展開された。恰も、この時期は、戦後日本教育の“曲がり角”といわれる「転換期」であり、理論が実践において験（ため）され、また、新たな理論的展開が求められた時代でもあった。

ここでは、実践の理論化、及び実践と理論の結合と統一、あるいはその相互規定性を軸に、教育科学の対象と方法、さらには教育学の領域と分化の論争にまで発展した。

そのなかにあって、教育科学成立の根拠となる実践の先行性を主張した五十嵐頭の所論は、のちの教育研究における実践と理論の関連をめぐる議論にまで影響を及ぼした。

例えば、柴田義松は、「(五十嵐氏は一引用者注)教育実践によってこそ教育科学は本質的に規定されるものであることを主張した」。これは、「教育科学の主体性を確保する道を示さんとするものであった。だが、・・・その実践から理論がどのようにして形成されるのか、理論の実践にたいする積極的役割を十分明確にしていないうらみがあった。」⁽⁶²⁾とのべ、それは、いわば「実践追随主義」とでもよび得るような立場であったと批判している。

他方、坂元忠芳は、「教育科学は・・・教育実践を対象とすることによって、その科学性を問われる。・・・五十嵐頭が、教育科学をめぐる清水義弘との論争で、教育学研究の対象の本領が、教育実践においてごまかしがきかないような切実さで発揮されるということ、したがって、教育学研究のぎりぎりの問題は、教育実践の場面にしばられるということ強調して、教育科学をたんなる社会科学の方法の教育への適用と考えることの不当性をついた」⁽⁶³⁾とのべている。そして、「教育実践と教育学的吟味にかかわっての坂元忠芳の問題提起は、重要である。」⁽⁶⁴⁾と評した、堀尾輝久も、次のように指摘していた。

「しかしまた、教育実践ということばは多義的である。かつて五十嵐頭は、・・・教育研究の対象は、固有の意味での教育実践を中心とするが、しかし、広義の教育実践の固有の意味での教育実践に対する関係を含んで、総体としての教育実践がその対象だとのべ、教育政策も、大衆操作のための情報・宣伝活動も、教育実践の一部として、固有の意味での教育実践との関連で教育科学の吟味を受ける対象であるとした。」⁽⁶⁵⁾

以上のように〈教育科学論争〉をトレースしてきたうえで、重要なことは、「戦後教育科学論争」の今日的意義についてである。再三にわたるが、『デュルケムと現代教育』（同時代社、2003）の「訳者あとがき」で、黒崎・清田は、「デュルケムの現代的意義を論じる中で、本書の執筆者たちは一様に、デュルケムの希求が教育の実践的側面と理論的側面を統合するところにあったことを強調している」⁽⁶⁶⁾ことを紹介している。

例えば、デイビット・リゴーニが、「道德教育としての学級管理—デュルケムの視座」のなかで、“理論と実践”にふれて、「デュルケムは理論は常に経験的観察に基礎をおくべきであり、実践的応用に結果するものでなければならぬと確信していた。・・・デュルケムの視座からは、理論は実践から産みだされ、そこへ帰って行くものであるべきである。実践的合意を考慮することなく理論を教えることは尊大なことである。理論的支えを考慮することなしに実践を教えることは怠慢である。」⁽⁶⁷⁾とのべているとおりである。

そして、「デュルケムと現代教育」を論じた多岐にわたるテーマのなかでも、興味深いのは、E・デュルケム（1858 年生まれ）と同時代人の J・デューイ（1859 年生まれ）との比較検討である。ふりかえってみれば、戦後当初から、城戸幡太郎『教育科学的論究』（世界社、1948）であれ、宗像誠也『教育研究法』（河出書房、1950）であれ、また、勝田守一「教育の科学と価値について」（『教育科学』国土社、1956）も、おしなべてデュルケムとデューイを並べて、「教育科学」を論じていた。さらに、注（8）の〈教育科学論争〉に言及している研究においても、金馬国晴「研究対象としての教育実践の位置づけをめぐる—教育科学論争（1950 年代後半）とデューイの教育科学論を手がかりに—」（『東京大学大学院教育学研究科教育学研究室〈研究室紀要〉』第 27 号、2001.6）は、J・デューイの『教育科学の源泉』（The Sources of a Science of Education, 1929）を素材に、教育科学と教育実践との、「問題」探究のための「活動」の試論を展開している。

さて、『デュルケムと現代教育』においては、「序論」で、編者の W・S・F ピカリングとジェフリー・ウォルフォードが、“教育の主たる対象は個人か社会か”を問うて、「社会も個人も、いずれも他を支配して完全に勝利することはできない。個人はある部分は社会に、またある部分は個別の個人の特性に由来する。この点で、デュルケムとデューイは非常に近いのである。」⁽⁶⁸⁾と指摘している。なかでも、アラン・R・サドヴニク／スーザン・F・セメル「デュルケム／デューイ／進歩主義教育—個人主義とコミュニティの緊張関係」は、次のようにデュルケムとデューイの共通点と相違点を解析している。

「デュルケムの教育の社会学とデューイの教育哲学の社会学的な支柱の間には重要な共通点が存在する。」「デュルケムとデューイの主要な相違は個人主義とコミュニティへの強調の差異にあった。・・・デュルケムにとっては、教育の役割は社会連帯を保障するために有機的連帯の否定的な結果を打ち消すことにあった。デューイにとっては、教育の役割は個人の自由が民主的なコミュニティの内部で花開くのを可能にするメカニズムを供給するために、こうした緊張を均衡させるものであった。」⁽⁶⁹⁾

「戦後教育科学論争」において、デュルケムの教育理論は、確かに、注目されはしたが、教育実践と教育科学との関連性の究明が求められた〈教育科学論争〉のなかでは、必ずしも、理解されたとはいいがたい。デュルケム教育理論が、「教育の科学」と「教育学（ペタ

ゴジー)」を概念的に区別し、しかも、「実践的理論」は教育学に属するとしていたからである。

しかし、「多元化社会」の進展にともなって、再び、“デュルケム・ルネサンス”が叫ばれている今日、改めて〈教育科学論争〉に立ち返っての見直しが求められているのである。

注

- (1) ジェフリー・ウオルフォード/W.S.F. ピカリング編, (黒崎勲/清田夏代訳), 『デュルケムと現代教育』, 東京, 同時代社, 2003, pp.326-327. なお, 同論文は, 翌年, 『教育学年報 10』, 東京, 世織書房, 2004, にも黒崎によって要約が(紹介—戦後教育科学論争とデュルケム教育学説)されている。
- (2) 宗像誠也, “教育科学論の検討”, 『教育』, 岩波書店, 1939.10, p21
- (3) 勝田守一, “教育の科学と価値について”, 『教育科学』, 宗像誠也, 東京, 国土社, 1956, p14, 同『勝田守一著作集』, 第6巻, 所収, 東京, 国土社, 1973, p392
- (4) (2) に同じ, p31, なお, 戦後, 宗像は, 『教育研究法』, 東京, 河出書房, 1950, の第三章 科学としての教育学において, あらためてデュルケムの教育科学論について検討を加えている。そこでは, 「従来の教育学は主観的教説である傾向があつた。主観的願望のみによつては現実には動かし得ない。しかし教育学が主観的教説になる傾向は, 日本ばかりでなく教育学一般の通用性であつたといえよう。だからこそ, デュルケムの実証主義の立場からの, 客観的, 没価値的認識を主張する教育の科学の提唱が意味を持つのである。そしてたとえ彼の科学が全体的には肯定され得ないとしても, 日本の教育学の学的水準を高めるためには, それは正当な意義を認められねばならないと信じる。」と評価されていた。pp.197-198, 同, 『宗像誠也教育学著作集』, 第1巻, 所収, 東京, 青木書店, 1974, p112
- (5) (3) に同じ, p17, 同, p393
- (6) 黒崎勲, “教育行政理論の再検討によせて”, p.75, (1994年8月25日第53回日本教育学会課題研究報告, 仙台・東北大学にて)
- (7) 黒崎が指摘している藤田英典「教育社会学研究の半世紀」は, 「(教育社会)学会成立期からほぼ10年ほどの時期の・・・焦点は, 教育学との関係において教育社会学の固有性を確立することにあつた。この段階で指導的役割を演じたのは清水義弘であるが, とくに教科研および教史研との『教育科学論争』を通じて, 当為論的な教育学に対して, 教育事実を対象とする特殊社会学としての教育社会学という方向を鮮明にした。」とのべている。『教育社会学研究第50集』, 1992, p.10
- (8) 那須野隆一, “国民教育と生涯教育”, 『現代と思想』, No.17, 青木書店, 1974.9, p105. なお, これまでに〈教育科学論争〉を主たる対象とした研究には, 以下のものがある。海老原治善, “社会現象としての教育”, 『教育科学—その課題と方法』, 海後勝雄, 東京, 東洋館出版社, 1956.11, 小川太郎, “教育科学論をめぐる”, 『戦後教育問題論争』, 小川太郎他, 東京, 誠信書房, 1958.6, 同, “教育科学論争”, 『教育科学研究入門』, 東京, 明治図書, 1965.9, 船山謙次, “教育科学論争”, 『戦後日本教育論争史』, 東京, 東洋館出版社, 1958.10, 小松周吉, “教育科学論争”(上・中・下), 『現代教育科学』, No.87~90, 明治図書, 1965.4~6, 村田栄一, 『戦後教育論』, 東京, 社会評論社, 1970, 東京都立大学教育理論研究会, “教育実践と教育科学—50年代における教育科学論争をめぐる”, 『教育』, 国土社, 1974.9, 細井克彦, “「教育科学論争」とその到達点”, 『東京大学教育学部紀要』, 第15巻, 1976.3, 久富善之, “戦後日本教育社会学の批判的検討”, 『講座・現代教育学の理論』1, 五十嵐顕, 東京, 青木書店, 1982.9, 同, 『現代教育の社会過程分析』, 東京, 労働旬報社, 所収, 1985.3, 井深雄二, “わが国における1950年代の教育科学論”(その1~その3), 『名古屋工業大学学報』, 第36巻~第38巻, 1984~1986, 上

- 畑良信, “戦後の教育科学論争と理論＝実践問題”, 『教育学における理論＝実践問題』, 小笠原道雄編, 東京, 学文社, 1985、小玉重夫, “戦後教育理論における教育と社会の関係認識をめぐる相克の地平”, 『東京大学教育学部紀要』, 第 29 卷, 1989、金馬国晴, “研究対象としての教育実践の位置づけをめぐる－教育科学論争(1950 年代後半)とデューイの教育科学論を手がかりに－”, 『東京大学大学院教育学研究科教育学研究室〈研究室紀要〉』, 第 27 号, 2001.6
- (9) 小玉重夫, “戦後教育理論における教育と社会の関係認識をめぐる相克の地平”, 『東京大学教育学部紀要』, 第 29 卷, p164, 1989
- (10) 五十嵐顕, “教育と教育科学との実践的關係－教育科学の成立の問題として”, 『教育学論集』, 勝田守一, 所収, 東京, 河出書房新社, 1960, p16
- (11) 清水義弘, “教育科学論争と実践的理論の確立へ”, 同上, 所収, p6
- (12) 海後勝雄, “教育学方法論についての総括的提案”, 同上, 所収, p26
- (13) 清水義弘, 『教育社会学の構造』, 東京, 東洋館出版社, 1955.5, 同・清水義弘著作選集第一巻『教育社会学－政策科学への道』, 所収, 東京, 第一法規, 1978, p87
- (14) 同上, pp.87-88、また、清水は、同書の第 6 章で「デュルケムの教育論」についてふれている。
- (15) 海後勝雄, 『教育科学入門』, 同〈海後勝雄教育著作選集〉4, 所収, 東京, 日本図書センター, 1978, p66
- (16) 同上, p66
- (17) 同上, p31
- (18) 五十嵐顕, “教育科学における実践の問題”, 前掲, 『教育科学』, p39
- (19) 同上, p42
- (20) 同上, p44
- (21) 同上, p49
- (22) 清水義弘, “教育科学の現段階と教育社会学”『日本教育の社会的基底』, 清水義弘編, 東京, 国土社, 1957, 同前掲, 『教育社会学－政策科学への道』, 所収, p102
- (23) 同上, p108
- (24) 前掲, 『教育学論集』, “解説” p3
- (25) (10) に同じ, p18
- (26) (12) に同じ, p27
- (27) (11) に同じ, p6
- (28) 同上, p9
- (29) (12) に同じ, p23、なお、すでに海後は、『教育社会学の構想』(1950)において、「デュルケムは、教育技術そのものと技術についての実践的理論と、教育の科学との三つを、はっきりと区別しようとする。・・・しかし、この教育の科学については、デュルケムは他の著述にうちこんだために、十分の研究を示せなかった」とのべている。前掲〈海後勝雄教育著作選集〉3, 所収, pp.41-42
- (30) 久富善之, 『現代日本の社会過程分析』, 東京, 労働旬報社, 1985, p220
- (31) 同上, p159
- (32) 牧野巽, “デュルケム派の社会学”, 岩波講座『教育科学』, 第十冊, 1932.7, pp.38-39
- (33) 同上, pp.39-40。なお、同『講座』, 第四冊, 1932.1, の田邊壽利 “実証主義の社会学” でも、「デュルケムの功績」についてふれられていた。
- (34) 城戸幡太郎, 『教育科学的論究』, 東京, 世界社, 1948, p114。また、雑誌『6・3教室』(財団法人新教育協会) 創刊号(1947.7)に、デュルケム著・田邊壽利訳『教育と社会学』の書評が掲載されている。
- (35) 同上, p162
- (36) 海老原治善, “教育構造論の発展のために－その覚書”, 『教育史研究』, No.1, 教育史研究会, 1954.5, p26

- (37) 勝田守一, “教育目的の社会的考察”, 『社会学評論』, 2号, 1950.2, 同, 勝田守一, 『教育と教育学』, 岩波書店, 所収, 1970.7, p158
- (38) デュルケム著, (佐々木交賢訳), 『教育と社会学』 (Éducation et Sociologie), 東京, 誠信書房, 1976, p45
- (39) 同上, p58
- (40) 同上, p59
- (41) デュルケム, 『道徳教育論』 1, (麻生誠・山村健訳), 東京, 明治図書, 1974, p22
- (42) (37) に同じ, p158
- (43) 同上, pp.165-166
- (44) (38) に同じ, p95
- (45) 同上, p98
- (46) (41) に同じ, p34
- (47) 同上, p35
- (48) 勝田守一, “教育学とは何か”, 1960年頃, 前掲, 『教育と教育学』, 所収, p41
- (49) 勝田守一, “教育学論”, 『現代教育学入門』, 東京, 有斐閣, 1966, 同・前掲『勝田守一著作集』, 第6巻, 所収, p505
- (50) (3) に同じ, p18, 同・前掲, 所収, p394
- (51) 因みに、堀尾輝久は、勝田のデュルケム学説理解に関わってこうのべている。「勝田は、教育学を『科学と技術の中間』に位置づけるデュルケムのペダゴギー論をアリストテレスの技術知と科学知の区別以来の、ヨーロッパ的思惟の伝統に根ざすものとして理解を示しながら、しかし・・・教育学が、技術知にかかわるものとして、科学に従属的に位置づけられていたことには反対し、むしろこの関係を転換させた。そして、人間形成にかかわる科学知と不可分に、人間の人間の成長の目的意識にかかわる教育実践の契機をうちに含んでの、人間形成のための技術知の体系化としての教育学の可能性、それを成立させる現実的必要性と、その構造化、総合化のための協力の必要を説くのである。」(堀尾, 『人間形成と教育—発達教育学への道』, 東京, 岩波書店, 1991, p106, pp.109-110)
- (52) (3) に同じ, p32, 同, pp.408-409
- (53) 勝田守一, “政治と文化と教育”, 『教育』, 国土社, 1968.4-6, 同・前掲, 第6巻, 所収, p264
- (54) 勝田守一・堀尾輝久, “国民教育における『中立性』の問題”, 『現代教育の思想と構造』, 堀尾輝久, 東京, 岩波書店, 所収, 1971, p402. なお、初出は、『思想』, 岩波書店, 1958.9 (上), 59.3 (下)。
- (55) (1) に同じ, p329
- (56) (38) に同じ, pp.70-71
- (57) (54) に同じ, p66
- (58) デュルケム, 『社会学講義—習俗と法の物理学』, (宮島喬・川喜多喬訳), 東京, みすず書房, 1974, p98
- (59) なお、清田夏代, “デュルケム教育=社会理論の一考察—国家と二次的集団の関係を軸として”, <教育学年報9> 大学改革, 所収, 東京, 世織書房, 2002.9, 参照。
- (60) (13) に同じ, p98
- (61) (30) に同じ, p167
- (62) 柴田義松, “教育研究における理論と実践の結合”, 『教育』, 国土社, 1963.1, p102
- (63) 坂元忠芳, “教育実践と教育科学”, 『教育』, 国土社, 1978.1, 同『子どもとともに生きる教育実践』, 所収, 東京, 国土社, 1980.9, pp.47-48
- (64) (51) に同じ, p21
- (65) 同上, p19
- (66) (1) に同じ, p325
- (67) 同上, p276

(68) 同上、p19

(69) 同上、p209、p216